

中学生のコミュニケーションスキルと学校適応感の関連[†]

渡辺 史章*・内野康人之**

大田原市立川西中学校*

宇都宮大学教育学部**

本研究の目的は、コミュニケーションスキルを測定するための尺度を作成し、そのスキルの特徴及び学校適応感との関連を検討することであった。中学生 416 名を対象とした質問紙調査によって個人がもつ対人スキルを自己主張・他者受容の二次元から捉え、学校適応感との関連を検討した。その結果、自己主張・他者受容ともに学校適応感と高い関連があることが示された。とりわけ「友人関係適応感」と「学習活動適応感」においてその傾向は顕著であった。また自己主張・他者受容の二次元による群分けを行い、各群の特徴について検討した。高一高群のアサーティブ群では、学校適応感も高いことが示された。終わりに、対人スキルを高めるために各群での対応策について検討し、学校教育でのスキルトレーニングの導入についても述べた。

キーワード：中学生、コミュニケーションスキル、学校適応感、自己主張、他者受容

問題と目的

少子化や核家族化が進む近年、コミュニケーションの希薄化が社会的な問題となってきた。子どもたちにおいてもその影響は少なからず見られる。かつては多くの大人に囲まれ、同世代の子どもと親密な遊び仲間を形成しながら、他者との関わりを学んできた子どもたちであるが、現在では遊びも個人や少人数のものへと変化してきている。他者との直接的な関わりが減少した昨今、発達期にとって重要な社会化のためのトレーニングを生活の中で実践する機会が大幅に減少していると言えよう。

他者との円滑なコミュニケーションを行うためのスキルを十分に習得しないまま成長していく現在の子どもたちは、学校生活への適応にも多くの問題を抱えている。近年、不登校等の学校生活への不適応を示す児童生徒が増加している。特に思春期を迎える中学生においてその傾向は顕著となって現れている。小中学校の欠席状況を縦断的に調査した保坂（2007）は、中学校 1 年生及び 2 年生に欠席日数の増加が見られることを指摘している。学校生活では、同輩や教師といった人間関係の中で様々な活動が行われていくため、コミュニケーションスキルと学校生活への適応には深い関連があると考えられる。こ

のような観点から、コミュニケーションスキルが学校生活への適応にどのような影響を与えているか、改めて検討していく必要があるだろう。

他者とのコミュニケーションを図るためのスキルには様々なものが存在するが、その概念構造は多種多様であり研究者の視点によって定義も異なるのが現状である。藤本・大坊（2007）は、コミュニケーションスキルの諸因子を階層構造に統合する試みを行い、ENDCORE モデルを構築した。その中では、コミュニケーションスキルは個人の能力に関連した基本スキルと、社会に向けられた対人スキルに分類されている。対人スキルはさらに管理系と表出系・反応系のスキルから構成されており、対人スキルの最下層に位置するものとして自己主張・他者受容が位置づけられている。コミュニケーションスキルを学校生活への適応との関連で捉えるとき、特に重要となるスキルは個人と他者との相互作用におけるスキルである。そのため、個人に帰属するスキルより、より社会に向けられたスキルに注目していくことが必要であろう。また、一般にコミュニケーションは、発信者が発した信号を受信者が解読することで成立するものである。この際、自己主張は発信者としてのスキルであり、他者受容は受信者としてのスキルであると言える。

以上のことから本研究では、コミュニケーションを図るためのスキルとして対人スキルに焦点を当て、自己主張・他者受容の 2 つの側面から検討していく

[†] Fumiaki WATANABE*, Yasutoshi UCHINO** :
Communication Skill and School Adjustment :
Junior High School Students

* Kawanishi Jounior High School

** Utsunomiya University

こととする。

コミュニケーションスキルの不足に対処する方法として、近年様々な心理教育プログラムが実践されている。特に注目されているのが、具体的な会話場面において行動を強化するアサーショントレーニングである。アサーションの概念について平木(1993)は、「自分も相手も大切にしたい、さわやかな自己表現」と定義し、会話場面における態度の違いを「アサーティブ」「アグレッシブ」「ノンアサーティブ」の3つのタイプに分類している。しかしこれらの分類では、自己主張の程度による一次元的なものとしてタイプを捉えているようである。前述したように本研究では、対人スキルを自己主張・他者受容の2つの側面で捉えることとしている。そこでアサーションの概念を拡大し、自己主張・他者受容の二次元に基づくコミュニケーションの仕方によって分類することとする。分類は、自己主張・他者受容の高低により4つの群に分けることができるが、アサーションの概念に倣い、自己主張—他者受容の高—高群を「アサーティブ群」、高—低群を「アグレッシブ群」、低—高群を「ノンアサーティブ群」とする。また低—低群は、自分の意見を主張しないが相手を受け入れるわけでもなく、相手との良好な関係を望まない群と考えられ、「関係回避群」として分類することとする。

以上のように本研究では、中学生を対象とし、コミュニケーションスキルと学校生活への適応との関連を見出すことを目的とする。その中で対人スキルの群による違いに注目し、対人スキル全体を高める(ひいては学校生活への適応を高める)ための方策について示唆を得ることも研究の課題としている。

方法

(1) 調査対象者

栃木県内のA中学校1～3年生280名(男子165名、女子115名)、B中学校1～3年生141名(男子74名、女子67名)。

(2) 調査時期

A中学校:2008年1月、B中学校:2009年1月。

(3) 調査方法

学級担任を通して質問紙を配布し一斉に実施した。

(4) 調査内容

①自己主張

藤本・大坊(2007)のENDCOREモデルにおける

自己主張は、さらに4のサブスキルから構成されているが、項目数が4と少ない。そこで本研究では、児童用主張性尺度(濱口,1994)をもとに、新たに項目を作成した。児童用主張性尺度は6因子18項目から構成されており、因子はそれぞれ「権利の防衛」「要求の拒絶」「異なる意見の表明」「個人的限界の表明」「他者に対する援助の要請」及び「他者に対する肯定的感情の表明」である。本研究では、児童用主張性尺度の各因子から計15項目を抽出し、さらに9項目を作成し、6因子計24項目とした。この際、文章を中学生向けに修正した。回答は6件法(1:まったくあてはまらない～6:とてもあてはまる)で評定を求めた。

②他者受容

ENDCOREモデルにおける他者受容は、4のサブスキルから構成されているが、項目数が4と少ない。また先行研究において「共感性」に注目した尺度はいくつか見られるが、他者受容全体としての研究はあまり見られない。そこで本研究では、ENDCOREモデルのサブスキルをもとに、「情動的共感性」「認知的共感性」「友好性」「譲歩」及び「他者尊重」の5因子構造を想定し、共感性尺度(小池,2003)、多次元共感性尺度(鈴木・木野・出口・遠山・出口・伊田・大谷・谷口・野田,2000)、他者受容尺度(上村,2007)を参考に25項目を作成した。6件法によって評定を求めた。

③学校適応感

橋川・高野(2005)の学校適応感尺度を使用した。学校適応感尺度は5因子40項目から構成されているが、本研究ではより生徒の目線から捉えられていると思われる20項目を抽出した。また中学1年生への実施も考慮し、「進路」という言葉を「将来」とした。回答は6件法によった。

結果と考察

(1) 対人スキル、学校適応感の因子分析

①対人スキル全体の因子分析

本研究では、対人スキルを自己主張・他者受容の二次元で捉えている。この2つの概念は、発信者としてのスキルと受信者としてのスキルであり、相対的に独立する概念であると考えられる。したがって測定尺度は、自己主張・他者受容を個別に査定するものとしたが、それぞれの内容項目がもう一方の概念を含んでいる可能性もある。そこで、自己主張・

他者受容として別々に作成した項目の全てを込みにして、2 因子構造を仮定して探索的因子分析（主因子法，バリマックス回転）を行った。共通性が.16以下の項目（自己主張 3 項目，他者受容 7 項目）と因子負荷量が.40 以下の項目（自己主張 1 項目，他者受容 1 項目），2 因子双方に高い負荷量を示した項目（自己主張 1 項目）を削除した結果，「自己主張」として 15 項目，「他者受容」として 21 項目が得られた。この際，自己主張として作成された項目が他者受容に分類された項目があった。特に，自己主張の逆転項目として作成された項目（8,13）は，他者受容において負の負荷量として現れたため，逆転を解除してその後の分析を進めることとした。

信頼性を検討した結果，自己主張・他者受容の順に $\alpha=.88, .91$ であった。

次に，自己主張・他者受容のそれぞれについて因子分析を行った。

②自己主張の因子分析（Table 1）

自己主張 15 項目について探索的因子分析（主因子法，プロマックス回転）を行った。因子負荷量が.40 以下の項目（14）と 2 因子以上に高い負荷量を示した項目（3）を削除し，再度分析を行ったところ，固有値 1.00 以上の因子が 3 因子抽出された。第 1 因子は，自分ができないことを断ったりその意志をはっきりと伝える項目を含むため，濱口（1994）に倣い「個人的限界の表明」とした。第 2 因子は，自分の意見と相手の意見が異なるときにその意見をはっきりと伝える項目を含むため，濱口（1994）に倣い「異なる意見の主張」とした。第 3 因子は，自分が困難な状況の時に周囲に援助を求める項目を含む

Table 1 自己主張の因子分析

	1	2	3
02. 遊びに行こうと誘われても，行きたくないときには断れる	.825	-.011	-.196
01. 貸した本を返してほしいとき，貸した人に「本を返して」と言える	.650	-.019	.049
04. 難しくて自分にできないことは，「できません」と言える	.557	.057	.044
16. 自分がわからない質問をされたとき「わかりません」とはっきり言える	.490	.072	.068
05. 自分一人ではできないときに，誰かに「手伝って」と言える	.451	-.063	.367
09. 誰が言ったことであっても，変だと思ったら質問する	-.166	.749	.080
21. 相手の意見に賛成できないときは，「反対です」とはっきり言える	.162	.646	-.088
15. 誰も賛成してくれなくても，正しいと思うことははっきり言える	.090	.586	-.022
19. 騒いでいる人がいたら，「静かにしてください」と言える	.018	.557	-.021
07. 列に割り込む人に，ちゃんと並ぶように言える	.070	.426	.126
23. 困ったときには，一人で悩まずに誰かに相談する	-.162	-.026	.817
17. 自分が一人になってしまったとき，「仲間に入れて」と言える	.188	.066	.464
11. どうしていいかわからないことは，誰かに質問する	.101	.107	.452

Table 2 他者受容の因子分析

	1	2	3
10. 相手の良いところも悪いところも，受け入れることができる	.797	-.260	-.013
05. どんな人でも，その人の良いところを見つけることができる	.722	.022	.022
15. 自分と反対の意見でも，良い点は認めることができる	.721	-.082	-.051
04. 誰かと意見がぶつかったときに，自分から歩み寄ろうとする	.700	-.148	-.016
24. 相手が謝ったときは，気持ちよく許せる	.603	.054	-.034
25. 自分と違う意見でも，最後まで人の話を聞くことができる	.590	-.011	.031
*24. 誰かに手伝ってもらったとき，きちんとお礼が言える	.585	-.020	-.123
18. ちょっとしたことでも，誰かを手伝うことはうれしい	.571	.114	.077
13. 相手が嫌な気持ちにならないよう，常に心がけている	.556	.036	.127
03. 人と話すときは，なるべく笑顔を絶やさないうよう，心がけている	.518	.029	.102
*12. 努力している人に，「頑張って」と声をかける	.487	.176	.021
23. 困っている人がいたら，進んで協力するようにしている	.487	.391	-.102
22. いつも相手を理解しようと心がけている	.464	.305	.010
11. 誰かが悩んだり苦しんだりしていても，自分が苦しむことはない（R）	-.256	.800	-.067
01. 落ち込んでいる人を見ると，つらい気持ちになる	.033	.672	.053
21. 誰かが怒られているのを見ると，自分も同じような気持ちになる	-.059	.540	.089
17. 誰かが泣いているとき，その原因について考える	.322	.481	-.020
*08. 本当は貸したくないと思っても，「貸して」と言われると断れない	-.014	-.044	.740
*13. 大切にしていた物を壊されても，その人に文句を言えない	-.045	.038	.661

*は自己主張の項目 （R）は逆転項目

Table 3 学校適応感の因子分析

	1	2	3	4	5
05. 将来について目標をもっている	.913	-.080	.139	.039	-.095
10. 将来なりたい職業がある	.892	-.055	.064	.023	-.112
15. 自分の将来について考えている	.801	.072	-.036	-.042	.027
20. 将来の目標に近づくために努力をしている	.679	.067	-.172	-.025	.366
12. なんでも相談に乗ってくれる友だちがいる	-.001	.911	-.021	-.018	-.040
02. 自分のことをわかってくれている友だちがいる	-.034	.891	.063	-.086	-.051
07. 困ったときお互いに助け合える友だちがいる	.043	.856	.019	.009	-.009
17. 友だちがいるから学校は楽しい	-.061	.542	-.027	.127	.200
08. なんでも相談できる先生がいる	.089	.013	.894	-.053	-.105
13. 自分の気持ちをわかってくれる先生がいる	.008	.036	.849	-.008	.022
18. 先生を信頼している	-.104	-.061	.663	.020	.309
03. 一緒にいて楽しい先生がいる	.045	.062	.635	.051	.068
01. 部活動に一生懸命取り組んでいる	-.009	-.121	-.027	.844	.023
06. 部活動があるから学校は楽しい	-.008	-.082	.030	.785	.028
16. 部活動では、学年の異なる仲間ともうまくやっている	.028	.049	-.040	.780	-.023
11. 部活動で、仲間に受け入れられている	.005	.246	.035	.673	-.063
19. 授業はおもしろい	-.081	-.068	.114	.007	.868
04. 授業は新しいことがわかるので楽しい	-.033	.016	.060	-.022	.832
14. 授業に集中できる	.021	.032	.002	.010	.752
09. 目標をもって勉強を頑張っている	.256	.008	-.045	-.001	.518

ため、濱口(1994)に倣い「援助の要請」とした。
信頼性を検討した結果、順に $\alpha=.77, .76, .65$ であった。

③他者受容の因子分析 (Table 2)

他者受容 21 項目について探索的因子分析(主因子法, プロマックス回転)を行った。因子負荷量が.40以下の項目(2,16)を削除し再度分析を行ったところ、固有値 1.00 以上の因子が 3 因子抽出された。第 1 因子は、自分と異なる意見でも受け入れようとする態度や相手に対して友好的な態度を示す項目を含むため「他者尊重」とした。第 2 因子は、他者の困難な状況に対して理解を示す項目を含むことから「相手の苦痛の理解」とした。第 3 因子は、自己主張の逆転項目から成り、相手からの要求に対して自分の意見を主張せずにそのまま受け入れることから「相手の要求の受諾」とした。

信頼性を検討した結果、順に $\alpha=.90, .72, .63$ であった。

③学校適応感の因子分析 (Table 3)

全 20 項目について探索的因子分析(主因子法, プロマックス回転)を行ったところ、橘川・高野(2005)と同様の 5 因子が得られたため、それぞれ「進路問題適応感」「友人関係適応感」「教師関係適応感」「部活動適応感」「学習活動適応感」とした。信頼性を検討した結果、順に $\alpha=.90, .89, .88, .85, .85$ であった。

(2) 対人スキルの学年差, 性差

①自己主張

自己主張の全体得点及び各下位尺度について、学年×性の二要因分散分析を行った。尺度全体において交互作用は見られず、学年の主効果が見られた($F(2,416)=3.97, p<.05$)。多重比較の結果、2 年生が 3 年生より有意に低い値を示した。下位尺度では「援助の要請」でも学年による主効果が見られた($F(2,416)=4.08, p<.05$)。多重比較の結果、2 年生が 3 年生より低い値を示した。他方、「異なる意見の主張」では学年だけでなく性による主効果も見られた(順に、 $F(2,416)=3.27, p<.05, F(1,416)=5.29, p<.05$)。多重比較の結果、2 年生が 3 年生より低く、女子が男子より低い値を示した。

2 年生と比較して 3 年生は、最高学年として様々な学校行事に臨む経験をするため、自分の意見を述べる機会が増加し、スキルの向上につながったものと考えられる。一方 2 年生は、学校行事や部活動において上級生が存在するため、自分の考えを素直に表出することが困難であったことが考えられる。このことは 1 年生においても同様であるが、2 年生では自我が発達する分だけ、自分の意見を持ちながらそれを表出できなかった、という気持ちが高まり自己主張に対する自己効力感が低くなったものと考えられる。

「異なる意見の主張」において女子が男子よりも低い値を示した。この時期の女子は、特定の友人を

求めるなど、他者との関係性を重要視する傾向が見られる。そのため、自分の気持ちが他者と異なる場合、自分の気持ちを相手に伝えることで相手との関係が悪化することを懸念し、自己主張を控えると考えられる。

②他者受容

他者受容の尺度全体及び各下位尺度について、学年×性の二要因分散分析を行った。尺度全体において交互作用は見られず、自己主張の全体では見られなかった性の主効果が見られた ($F(1,416)=21.14, p<.001$)。男子より女子が高い得点を示した。このような性差は、下位尺度「他者尊重」($F(1,416)=12.12, p<.01$) 及び「相手の苦痛の理解」($F(1,416)=16.77, p<.001$) においても見られ、いずれにおいても男子より女子が高かった。しかし「相手の要求の受諾」では、逆に男子が女子より高いという性の主効果が見られた ($F(1,416)=25.34, p<.001$)。

尺度全体及び「他者尊重」「相手の苦痛の理解」で、女子が男子より有意に高い値を示したことは、女子が他者との関係性を重要視し、相手を受け入れようとする気持ちが強いためと考えられる。もう一つの原因として考えられるのは、男女による発達の違いである。他者受容は、自己主張と比べて高次元の概念とされるため、同世代においては精神的な発達の早い女子で他者受容が高くなると考えられる。

一方で「相手の要求の受諾」においては、男子が女子より有意に高い値を示した。学校生活において、生徒間には目に見えない力関係が存在しているが、この力関係が女子よりも男子に多く存在することがこのような結果に影響を与えたと考えられる。

(3) 対人スキルと学校適応感との関連 (Table 4)

①自己主張と学校適応感との関連

自己主張と学校適応感の尺度全体の相関を求めたところ、比較的強い相関が見られた ($r=.54, p<.01$)。また、学校適応感の下位尺度との相関から、自己主張が特に「友人関係適応感」「学習活動適応感」と大きな関連があることが示された。さらに各下位尺度間の相関を求めたところ、「異なる意見の主張」と「学習活動適応感」、「援助の要請」と「友人関係適応感」「学習活動適応感」の間に比較的強い相関が見られた。

自分の意見が相手と異なるときでも、それをしっかりと伝えることができる者は、学習場面において

より自分の考えを深めることができ、他者と切磋琢磨しながら自分を伸ばすことができると考えられる。また、自らが困難な状況の時に周囲に援助を求めることができる者は、学習場面だけでなく、良好な友人関係を保つことができると言える。

②他者受容と学校適応感との関連

他者受容と学校適応感の尺度全体の相関を求めたところ、比較的強い相関が見られた ($r=.56, p<.01$)。また、学校適応感の下位尺度との相関から、他者受容が特に「友人関係適応感」「学習活動適応感」と大きな関連があることが示された。さらに各下位尺度間の相関を求めたところ「他者尊重」と「友人関係適応感」「学習活動適応感」との間に比較的強い相関が見られた。

「他者尊重」が高い者は、相手の話をよく聞き、相手に対して友好的な態度を示すため、友人関係において良好な関係を築くことができると考えられる。学習場面においても、自分と異なる意見に理解を示すことでより自分の考えを深めることができるため、学習活動においても高い適応感を示すと考えられる。

Table 4 対人スキルと学校適応感との尺度間相関

	学校適応感					
	全体	進路	友人	教師	部活	学習
自己主張	.54**	.29**	.47**	.29**	.34**	.42**
個人的眼界の表明	.33**	.16*	.33**	.14*	.27**	.23**
異なる意見の主張	.49**	.36**	.33**	.27**	.25**	.41**
援助の要請	.54**	.24**	.55**	.31**	.34**	.43**
他者受容	.56**	.37**	.43**	.39**	.25**	.53**
他者尊重	.60**	.38**	.47**	.39**	.28**	.56**
相手の苦痛の理解	.36**	.26**	.29**	.29**	.12*	.32**
相手の要求の受諾	.20**	.13*	.09	.15**	.09	.21**

* $p<.05$ ** $p<.01$

(4) 対人スキルによる分類

対人スキルの二次元性の仮説に基づき対人スキルを分類した上で、それぞれの群（個人）にどのような特徴が見られるか検討していくこととする。

自己主張・他者受容の全体得点の平均値を基準として高群・低群に分割し、アサーションの概念を取り入れて4群に分類した。第1群は自己主張・他者受容の高・高群で「アサーティブ群」とした。第2群は高・低群の「アグレッシブ群」、第3群は低・高群の「ノンアサーティブ群」、第4群は低・低群の「関係回避群」とした。

次に、自己主張・他者受容ごとに全体得点について

Table 5 対人スキルの群間差

	第1群 N=140	第2群 N=77	第3群 N=66	第4群 N=133	分散分析	
					F値	多重比較
自己主張	64.56 (5.97)	61.75 (5.15)	49.03 (5.88)	46.91 (7.43)	224.77***	1群>2群>3,4群
個人的限界の表明	26.80 (2.42)	27.10 (2.27)	21.26 (3.27)	21.40 (4.22)	103.72***	1,2群>3,4群
異なる意見の表明	22.69 (3.56)	21.25 (3.29)	16.52 (3.45)	15.28 (3.37)	128.62***	1群>2群>3,4群
援助の要請	15.06 (2.40)	13.40 (2.26)	11.26 (3.09)	10.23 (2.53)	91.50***	1群>2群>3群>4群
他者受容	91.37 (7.78)	67.78 (11.15)	88.36 (6.98)	67.81 (9.94)	215.82***	1,3群>2,4群
他者尊重	66.20 (5.94)	50.36 (7.58)	62.38 (5.45)	47.89 (6.80)	223.45***	1群>3群>2群>4群
相手の苦痛の理解	18.08 (3.13)	12.94 (3.63)	17.79 (2.99)	14.19 (3.10)	66.82***	1,3群>2,4群
相手の要求の受諾	7.09 (2.58)	4.48 (2.36)	8.20 (2.36)	5.91 (2.52)	32.09***	3群>1群>4群>2群

() 内は標準偏差 *** $p<.001$

て群間差を一要因分散分析によって見たところ、ともに有意差が見られた (Table 5)。アサーティブ群・アグレッシブ群では自己主張が高く、アサーティブ群・ノンアサーティブ群では他者受容が高くなるはずであるが、自己主張においてアサーティブ群はアグレッシブ群よりも高い値を示した。両群には自己主張の内容に違いがあることが窺える。そこで下位尺度に関しても一要因分散分析を行ったところ (Table 5)、一様な結果とはならなかった。仮定される関係性から外れた群間差に着目することによって、各群の対人スキルの特徴を検討していく。

①アサーティブ群

自己主張・他者受容ともに高いアサーティブ群ではあるが、自己主張の全体得点においてアグレッシブ群より高い傾向は下位尺度「異なる意見の表明」及び「援助の要請」でも見られた。これらは、相手との関係性を考慮し、代案を出すなどの理路整然とした主張である。

また、他者受容では「相手の要求の受諾」でノンアサーティブ群より低い値を示した。このことから、アサーティブなコミュニケーションを行う者は、自分の気持ちを抑えてまで相手の要求を過度に受け入れることがないことが示唆される。

②アグレッシブ群

アグレッシブ群はアサーティブ群に比べて、相手との関係性を考慮し、代案を出すなどの理路整然とした自己主張の面で弱い。また、他者受容において

関係回避群に比べると、「他者尊重」は高いけれども、「相手の要求の受諾」が低い (4群中最も低い)。これらのことからこの群が、相手の要求を受け入れず、相手に対して自己中心的で一方的な主張をする傾向にあることが示唆される。

③ノンアサーティブ群

ノンアサーティブ群は自己主張の「援助の要請」に関しては関係回避群よりも高く、自分が困難な状況においてはある程度他者に対して主張をすることができると示唆される。しかし他者受容に関してアサーティブ群と比較すると「他者尊重」が低く「相手の要求の受諾」が高い値を示した。この群では自分の考えを相手に伝えることが少ないため、相手の主張を一方的に受け入れ、結果として相手の考えを十分に理解できないことが考えられる。

④関係回避群

自己主張・他者受容ともに低い関係回避群の顕著な特徴は、自己主張の「援助の要請」と他者受容の「他者尊重」が、全ての群の中で最も低い値を示している点である。この群では、自分が困難な状況に陥っても他者に援助を求めず、他者に対しても友好的に接していこうとする態度が低いというように、他者との関係性を求めない、あるいは他者との円滑な関係性を築けない傾向があることが示唆される。

⑤学校適応感の群間差

対人スキルの群ごとの学校適応感について一要因分散分析を行ったところ、有意差が見られた

($F(3,404)=54.27, p<.001$)。多重比較によると、アサーティブ群が他の全ての群より高く、アグレッシブ群とノンアサーティブ群が関係回避群より高い値を示した。このことは、対人スキルと学校適応感の間に比較的強い相関が見られたことと一致する。対人スキルの高いアサーティブ群は、他者との良好な関係性を築くことができ、結果として学校生活全般に高い適応を示していると言える。このような観点から、対人スキルを高めることが、学校適応感の向上に大きな効果をもたらすと考えられる。

全体考察

(1) 学校適応感を高める対人スキル

本研究の結果から、自己主張・他者受容が学校適応感と高い関連があることが示された。学校生活には、学習活動や部活動、学校行事と言った様々な活動場が存在し、そのいずれもが他者との関わりを有している。このような他者との関わりの中で対人的な葛藤に遭遇したとき、適切なコミュニケーションスキルを身につけているか否かが問題解決に大きな影響を与えていると言える。このことは、直接的な対人関係だけでなく、学習活動やその後の進路に関しても言えることである。自分の意見を主張し、他者の意見を受容することが、自分自身の考え方を深め、適応感を高めることにつながると考えられる。

学校生活はその後の社会生活の前段階と呼べるものである。学校生活にうまく適応していくためのスキルこそ、その後の社会生活に適応していくために必要不可欠な「生きる力」一つであると言えよう。学校教育においてこのようなスキルを発達させる教育活動が、今後、より重要な位置を占めると言えるだろう。

(2) 対人スキルの各群への対応

本研究では対人スキルを自己主張・他者受容の二次元で捉えて検討を行ったが、どちらか一方が高い値を示しても、適切なコミュニケーションができるとは限らないだろう。この点を踏まえ、対人スキルの各群に対する考察と、対応策について検討する。

①アサーティブ群への対応

自己主張・他者受容ともに高いアサーティブ群は、相手との良好な関係性を維持することができていると考えられる。しかしこれらの群の中には、これまで対人的な葛藤場面に遭遇したことがない者や、

自己効力感が高いが相対的にスキルを身につけていない者がいることも考えられる。そのためには、具体的な葛藤場面を想定したロールプレイを実施し、経験を重ねていくことが必要であると言える。

②アグレッシブ群への対応

自己主張のみが高いアグレッシブ群は、コミュニケーションにおいて相手の気持ちを無視して一方的に自分の気持ちを押しつける傾向がある。このようなコミュニケーションを行うことは、相手に不快感を与え、結果として他者との良好な関係性を築くことを困難にしている。このような群に対しては、他者を見つめる視点を変えさせること必要であると考えられる。コミュニケーションは発信者と受信者の双方向のやりとりで成立するものであり、自分の発した言葉や態度が、相手にどのように伝わりどのような感情を抱くかを理解させることで、相手を受け入れる態度が培われると考えられる。

③ノンアサーティブ群への対応

他者受容のみが高いノンアサーティブ群は、自分の意見をしっかりと伝えることに対して自己効力感が低く、相手との関係性を優先させてしまうため、自分の気持ちを押し殺し、我慢する傾向がある。このようなコミュニケーションをとることは、自分自身の中にストレスを抱かせることとなる。さらに、相手の要求を過度に受け入れようとする姿勢が、相手の態度をも増長させる危険性をはらんでいる。このような群に対しては、相手との関係性を保ちながら自分の意見をしっかりと伝える方法を理解させ、訓練していくことが効果的である。繰り返し練習していくことで、自分の意見を主張することへの効力感が増加し、様々な場面で自信をもって行動できるようになると考えられる。

④関係回避群への対応

自己主張・他者受容ともに低い関係回避群は、他者とコミュニケーションを取ることにに対して自己効力感が低い、またはコミュニケーションそのものに対して否定的であると考えられる。過去に対人的な葛藤に遭遇し、深い傷を負った経験がある場合も考えられる。このような群に対してこそ、しっかりと目を向けていくことが必要である。対応としては、心理ゲームやクイズを多く導入し、他者と関わることの楽しさや大切さを経験させ、コミュニケーションに対する抵抗感を軽減させることが第一歩と言える。その上で、具体的な場面での手法について少

しずつ理解させていくことが効果的であると考えられる。

(3) 学校教育におけるスキルトレーニングの導入
対人スキルを高めるために、学校教育ではどのような取り組みが実践できるのだろうか。本研究における対人スキルの4群のような他者に対するコミュニケーションの在り方は、これまでの個人の経験によって積み重ねられてきたものである。よって、知識の習得だけでは行動を変えることは困難であろう。そのためには繰り返し行動を強化していくようなスキルトレーニングが有効であると考えられる。

近年、社会的スキルトレーニングや構成的グループエンカウンター等、様々な手法が研究され、学校教育への導入が試みられている。それらのスキルトレーニングの中で、近年注目を集めているものの一つとして、アサーショントレーニングが挙げられる。渡辺(2009)は、研究2において中学校1年生を対象としてアサーショントレーニングを実施し、対人スキルの変容について検討を行っている。その中で、アサーショントレーニングが対人スキルの低い群、とりわけ関係回避群で大きな効果をもたらすことを示唆している。これらのトレーニングが、児童生徒が学校生活により適応していくためのスキルのボトムアップとして有用であることが示されたとと言える。

一方、このようなスキルトレーニングは、時間の経過とともにその効力が薄れていくことが考えられる。さらには児童生徒の発達段階によって生じる対人的な問題にも変化があると考えられる。これらの問題に対処するためには、発達段階に応じた内容のプログラムを作成し、定期的に繰り返しトレーニングを実施していくことが望まれよう。

引用文献

- 藤本 学・大坊郁夫(2007). コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み—パーソナリティ研究, 3, 347-361.
- 濱口佳和(1994). 児童用主張性尺度の構成—教育心理学研究, 42, 463-470.
- 平木典子(1993). アサーショントレーニング—さわやかな「自己表現」のために— 日本・精神技術研究所
- 保坂 亨(2007). 学校に行かない子どもたち—月刊生徒指導, 6, 50-52.
- 橘川真彦・高野玲子(2005). 中学生における学校適応感の構造と測定—宇都宮大学教育学部紀要, 57, 17-25.
- 小池はるか(2003). 共感性尺度の再構成—場面想定法に特化した共感性尺度の作成— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要—心理発達科学, 50, 101-108.
- 鈴木有美・木野和代・出口智子・遠山孝司・出口拓彦・伊田勝憲・大谷福子・谷口ゆき・野田勝子(2000). 多次元共感性尺度作成の試み—名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要—心理発達科学, 47, 269-279.
- 上村有平(2007). 青年期後期における自己受容と他者受容の関連：個人指向性・社会指向性を指標として—発達心理学研究, 18, 132-138.
- 渡辺史章(2009). 中学生のコミュニケーションスキルと学校適応感の関連—アサーショントレーニングが自己主張、他者受容に与える効果—未刊行

付記

本研究は、宇都宮大学大学院教育学研究科に提出した第一筆者の修士論文における研究1のデータ(A中学校)に、論文提出後に実施したB中学校のデータを追加することによって一般性を確保する観点から行ったものである。